



Universidad de Valladolid

TRABAJO FIN DE GRADO

“Las secciones bilingües en Castilla y León. CLIL y su dimensión cognitiva.”

Autora: Alicia Abad Villamañan

Tutora académica: Paloma Castro Prieto

Facultad de Educación y Trabajo Social.

Grado en Educación Primaria.

Mención Lengua Extranjera Inglés.

En Valladolid a Miércoles 1 de julio de 2015

RESUMEN

La progresiva globalización hace que en Educación cada vez se conceda mayor importancia al desarrollo de la competencia plurilingüe y la pluricultural a través de la enseñanza de las lenguas extranjeras, las cuales permiten a las personas socializar y contactar con otras realidades potenciando además el desarrollo personal del individuo.

Desde finales de los años noventa, la importancia que se concede a las lenguas extranjeras se ve reflejada en la promoción cada vez mayor de la enseñanza bilingüe que, en el contexto europeo se lleva a cabo a través de una metodología basada en el enfoque comunicativo que se denomina CLIL (Content and Language Integrated Learning). Esta metodología pretende integrar la enseñanza de lenguas extranjeras con el contenido de otras materias curriculares tales como Conocimiento del Medio y Educación Artística, entre otras.

El presente trabajo, tiene como finalidad indagar en los planteamientos de educación bilingüe, analizando su evolución conceptual y su implantación progresiva en la Comunidad Autónoma de Castilla y León a través de las secciones bilingües. En una perspectiva metodológica, el estudio teórico se centrará en el enfoque CLIL indagando esencialmente en las teorías cognitivas sobre las que se sustenta.

La revisión teórica de estos conceptos constituirá la primera parte del trabajo. En una segunda parte, se realizará una propuesta de intervención teniendo en cuenta los elementos teóricos y conceptuales presentados.

PALABRAS CLAVE

Educación bilingüe, CLIL, bilingüismo, Castilla y León, Valladolid, teorías cognitivas.

ABSTRACT

The ongoing globalization causes that Education increasingly gives more importance to the development of plurilingual and pluricultural competences through the foreign language teaching. Foreign languages allow people to socialize and to be in touch with other realities enhancing also the personal development of the individual.

Since the late nineties, the importance given to foreign languages is reflected in the increasing promotion of the bilingual education that, in an European context, is carried out through a communicative approach based methodology called CLIL (Content and Language Integrated Learning). This methodology aims to integrate the teaching of foreign languages with the content of another curricular subjects as Science and Art among others..

The purpose of the present work is to look into the approaches of bilingual education, analyzing its conceptual evolution and its ongoing implementation in the Autonomous Community of Castile-Leon through the bilingual sections. From a methodological perspective, the theoretical study is going to be focused in the CLIL approach analyzing essentially the cognitive theories on which CLIL is based.

The theoretical revision of related to bilingual education and CLIL concepts constitutes the first part of this document. In a second part, a proposal of implementation in the classroom following CLIL and its theoretical constructs is presented

KEY WORDS

Bilingual Education, CLIL, bilingualism, Castile and León, Valladolid, cognitive theories.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	5
2. OBJETIVOS.....	6
3. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO Y RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS DEL TÍTULO	7
4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	10
4.1. La educación bilingüe.....	10
4.1.1 Las secciones bilingües	11
4.2 Modelos de bilingüismo.....	14
4.2 Content and Language Integrated Learning (CLIL): Fundamentos teóricos y principios metodológicos.	18
4.2.1 El Modelo de las 4Cs.	21
4.2.2. La dimensión cognitiva de CLIL.....	22
5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.	29
5.1. Consideraciones generales.	29
5.2 Contextualización.	30
5.3 Descripción y desarrollo de la propuesta de intervención.....	31
5.4 Evaluación.	44
6. CONCLUSIÓN	47
Bibliografía y referencias web	48

1. INTRODUCCIÓN

En este Trabajo de Fin de Grado titulado “La educación bilingüe en Castilla y León. Dimensión cognitiva de CLIL” se pretende abarcar la situación actual de la educación bilingüe y su progresiva implantación en Castilla y León, más concretamente en Valladolid, así como los diferentes modelos de educación bilingüe existentes para finalizar analizando el enfoque CLIL centrándonos en su dimensión cognitiva.

La educación bilingüe es ya una realidad en Castilla y León y por ello debemos explorar sus posibilidades y analizar los diferentes enfoques que la tratan. CLIL, (AICLE- Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras). Surge en la década de los noventa y se basa en el enfoque comunicativo por lo que promueve el desarrollo de la competencia comunicativa centrándose en el alumno.

CLIL además promueve el desarrollo de las competencias plurilingües y pluriculturales, esenciales en la sociedad actual debido al rápido desarrollo de la globalización en la que el idioma es vehículo de ideas y motor de la socialización entre personas y culturas.

Es por ello que el aprendizaje integrado de lenguas y contenidos prepara mejor al alumno dado que además de adquirir conocimientos tanto curriculares como de lengua extranjera también desarrollará una serie de competencias como la comunicativa y la plurilingüe y pluricultural que le ayudará a otra de las realidades actuales, la movilidad entre distintas culturas. Para ello es preciso analizar las teorías cognitivas que subyacen al enfoque CLIL. Conociéndolas, es más sencillo descubrir cómo hacer que nuestros alumnos aprendan más y mejor para lograr un aprendizaje significativo y contextualizado que les sirva de base para un mundo futuro cada vez más globalizado y plural.

2. OBJETIVOS.

En este Trabajo de Fin de Grado se prestará especial atención a la dimensión cognitiva de CLIL como uno de los cuatro pilares esenciales del modelo de las 4Cs propuesto por Coyle (1999) aparte de la comunicación, la cultura y el contenido y gran parte de los objetivos se relacionan con este aspecto ya que es vital analizar e identificar las diferentes teorías cognitivas sobre las que se sustenta CLIL para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea completamente satisfactorio.

Los objetivos que se pretenden lograr con este Trabajo de Fin de Grado son los siguientes:

- Conocer la situación del aprendizaje bilingüe en Castilla y León y en Valladolid así como la legislación que regula las secciones
- Conocer la legislación que regula la implantación de secciones bilingües en los centros educativos.
- Analizar los distintos modelos de educación bilingüe así como sus ventajas y desventajas y sus ámbitos de aplicación.
- Revisar teóricamente el enfoque CLIL así como sus características principales.
- Identificar las teorías subyacentes al enfoque CLIL relacionándolas con las características de dicho enfoque.
- Analizar y revisar la dimensión cognitiva de CLIL identificando las principales teorías y valorando su relación con dicho enfoque y sus características.
- Diseñar una propuesta de intervención aplicando las principales teorías presentes en la dimensión cognitiva de CLIL.

3. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO Y RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS DEL TÍTULO

Una de las asignaturas de la mención en lengua extranjera (inglés) llamada “Fundamentos del Aprendizaje Bilingüe” me hizo darme cuenta de que cada vez vivimos en una sociedad más conectada, más globalizada, más plural en la que las lenguas son vehículo de socialización y en el que la movilidad entre culturas está más presente que nunca y es por ello por lo que la enseñanza de las lenguas, en mi caso el inglés, de forma “tradicional” se vuelve insuficiente.

Ya no es suficiente saber inglés, saber su gramática. Hay que dar un paso más allá hacia la educación bilingüe en la que tanto contenido curricular como la enseñanza de inglés están integrados puesto que el alumno ya no sólo aprenderá el idioma si no que además aprenderá vocabulario específico de otras áreas, otras realidades a través de otras asignaturas, aprenderá a usar el inglés para comunicarse en un contexto real y en múltiples ámbitos. De esta manera preparamos a las generaciones posteriores para esta sociedad cambiante, conectada y plural.

El enfoque metodológico que se analiza en este trabajo (CLIL/AICLE) se centra en el alumno y en el desarrollo de su competencia comunicativa así como su competencia pluricultural y plurilingüe tan necesarias en la sociedad actual. En este trabajo, se prestará especial atención y se analizarán los aspectos cognitivos de dicho enfoque metodológico ya que es vital saber cómo tratar el contenido a impartir, cómo estructurar las secuencias didácticas y de qué manera ayudar a los alumnos para que puedan acceder a esos contenidos para finalmente cumplir con los objetivos de la asignatura allanando el camino para los alumnos además de motivarles.

En esta línea de trabajo, podemos relacionar varias de las competencias del Grado en Educación Primaria con el presente trabajo tales como:

1. Conocer las áreas curriculares de la Educación Primaria, la relación interdisciplinar entre ellas, los criterios de evaluación y el cuerpo de conocimientos didácticos en torno a los procedimientos de enseñanza y aprendizaje respectivos.

Es preciso conocer el currículo de Educación Primaria sin circunscribirse únicamente a la especialidad que has cursado. Puede ser de gran utilidad a la hora de diseñar programaciones en conjunto con otros profesores y más aún cuando se pretende impartir asignaturas como *Science* o *Art* en la que se integran el aprendizaje de la lengua extranjera con el aprendizaje de otros contenidos curriculares como Conocimiento del Medio o Educación Artística.

2. Diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza-aprendizaje, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro.

A la hora de diseñar propuestas de intervención, como es el caso de este Trabajo de Fin de Grado, es esencial saber cómo organizarla y formular de forma adecuada tanto los objetivos, las actividades y los criterios de evaluación de las mismas.

3. Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y plurilingües. Fomentar la lectura y el comentario crítico de textos de los diversos dominios científicos y culturales contenidos en el currículo escolar.

Como futura docente especialista en lengua inglesa es importante valorar el desarrollo tanto de la competencia multicultural y plurilingüe así como proporcionar a los alumnos material auténtico en las clases de diversos dominios y enseñarles cómo tratar ese tipo de textos.

4. Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella, resolver problemas de disciplina y contribuir a la resolución pacífica de conflictos. Estimular y valorar el esfuerzo, la constancia y la disciplina personal en los estudiantes.

Siempre hay que velar por el buen ambiente entre los alumnos dentro y fuera del aula ya que dicho ambiente puede influir tanto de manera positiva o negativa en las clases aumentando o reduciendo el filtro afectivo esencial para el desarrollo de la competencia comunicativa. Es también esencial saber detectar casos de acoso escolar entre los estudiantes.

5. Mantener una relación crítica y autónoma respecto de los saberes, los valores y las instituciones sociales públicas y privadas.

Es importante desarrollar una actitud crítica respecto a los saberes y a la información creando nuestras propias opiniones para realizar informes o trabajos como el presente Trabajo de Fin de Grado.

6. Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo entre los estudiantes.

Es importante ser consciente de nuestra labor en el aula, ser autocríticos para poder apreciar tanto nuestras fortalezas y nuestras debilidades para mejorar la labor docente y dar ejemplo de actitud autocrítica a los alumnos para que ellos también puedan superar o mejorar sus puntos flacos y desarrollar aún más sus puntos fuertes.

7. Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a los colegios de educación primaria y a sus profesionales. Conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos.

Por último es vital estar al día de los avances en la educación y de las leyes educativas porque van a afectar de manera directa a nuestra labor docente. Es por ello esencial valorar estos cambios y analizarlos para, de alguna manera, poder adaptarnos a ellos y mejorar la labor docente. En este trabajo se ha tenido en cuenta el contexto de la rápida globalización de la sociedad y las necesidades y exigencias que ello conlleva para la educación y se han revisado las leyes vigentes respecto a la educación y a la implantación de secciones bilingües en Castilla y León.

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

4.1. LA EDUCACIÓN BILINGÜE

Se define el bilingüismo es la capacidad del hablante para comunicarse de forma independiente, fluida y alterna en dos lenguas diferentes. Por tanto, atendiendo a esta definición, la enseñanza bilingüe es aquella que imparte conocimientos en dos lenguas las cuales son vehículo de los procesos de enseñanza-aprendizaje. La enseñanza bilingüe no es un fenómeno moderno ya que se viene practicando desde la antigüedad hasta nuestros días como muestra del crecimiento de las sociedades y de la toma de contacto entre éstas debido a la inmigración, movimientos políticos y educativos.

También se indica que la educación bilingüe es un movimiento emergente en la Unión Europea desde donde también se desea fomentar un marco de cooperación internacional y el entendimiento entre culturas así como la competencia plurilingüe.

Cabe citar la ORDEN del 5 de Abril del año 2000 en la que se aprueba la integración del Currículo Integrado para la Educación Infantil y la Educación Primaria previsto en el Convenio entre el Ministerio de Educación y Cultura y el Consejo Británico en España. Se pretende con esta orden integrar contenidos relativos a la cultura británica y a la lengua inglesa en el currículo español e integrar contenidos relativos a la cultura y lengua española en el currículo británico. Las enseñanzas descritas en el documento pertenecientes a Educación Primaria, según la ya citada ORDEN, se impartirán en Inglés y en Español. Es por este motivo que podría considerarse a esta iniciativa como el primer paso hacia un currículo integrado de contenidos, en este caso referidos a la cultura británica, y lengua extranjera.

A continuación, vamos a exponer la situación actual de la educación bilingüe en Castilla y León y los requisitos que demanda la consejería para poder implantar las secciones bilingües a los centros educativos.

4.1.1 Las secciones bilingües .

Desde la consejería de Castilla y León en la Orden EDU/6/2006 del 4 de Enero, se impulsa la creación de secciones bilingües en los centros educativos de la comunidad alegando que la creciente globalización hace una demanda cada vez más elevada de conocimientos de lenguas extranjeras así como una buena competencia plurilingüe además de fomentar valores como el respeto y la tolerancia. Actualmente, en el curso presente (2014-2015) el número de centros con secciones bilingües en Castilla y León asciende a 511 en secciones bilingües de Inglés, 21 en secciones bilingües de Francés y 3 secciones bilingües de Alemán.

Situación de las secciones bilingües en Castilla y León para el curso 2014-2015.

PROVINCIA	NATURALEZA	INGLÉS		Total Inglés	FRANCÉS		Total Francés	ALEMÁN	Total Alemán	Total
		Primaria	ESO		Primaria	ESO				
ÁVILA	Público	10	6	16	1	1	2			18
	Privado	7	3	10						10
	Total ÁVILA	17	9	26	1	1	2			28
BURGOS	Público	25	11	36	1	1	2	1	1	39
	Privado	24	12	36						36
	Total BURGOS	49	23	72	1	1	2	1	1	75
LEÓN	Público	53	25	78	1	1	2	1	1	81
	Privado	25	9	34						34
	Total LEÓN	78	34	112	1	1	2	1	1	115
PALENCIA	Público	12	5	17						17
	Privado	11	5	16						16
	Total PALENCIA	23	10	33						33
SALAMANCA	Público	21	12	33	1	1	2			35
	Privado	26	9	35						35
	Total SALAMANCA	47	21	68	1	1	2			70
SEGOVIA	Público	10	4	14	1	2	3			17
	Privado	4	1	5						5
	Total SEGOVIA	14	5	19	1	2	3			22
SORIA	Público	21	6	27	1	1	2			29
	Privado	5	4	9						9
	Total SORIA	26	10	36	1	1	2			38
VALLADOLID	Público	30	16	46	3	3	6	1	1	53
	Privado	40	22	62						62
	Total VALLADOLID	70	38	108	3	3	6	1	1	115
ZAMORA	Público	14	5	19	1	1	2			21
	Privado	11	7	18						18
	Total ZAMORA	25	12	37	1	1	2			39
Total CASTILLA Y LEÓN		349	162	511	10	11	21	3	3	535

Tabla 1. Situación de las secciones bilingües en Castilla y León en el curso actual. Tabla obtenida de <http://www.stecyl.net/centros-con-secciones-bilingues-curso-14-15/>¹

¹ Nótese que se incluyen además de Inglés las secciones bilingües en Francés y Alemán.

Valladolid es la segunda provincia con más secciones bilingües de Castilla y León (108) sólo superado por León (112) seguido de Burgos (72), Salamanca (68), Zamora (37), Soria (36), Palencia (33), Ávila (26) y Segovia (19).

En nuestra provincia, el número de centros con secciones bilingües ha ido aumentando en los últimos años debido a la creciente demanda e implantación de estas secciones en los centros educativos tanto de Educación Infantil y Primaria como de Educación Secundaria Obligatoria.

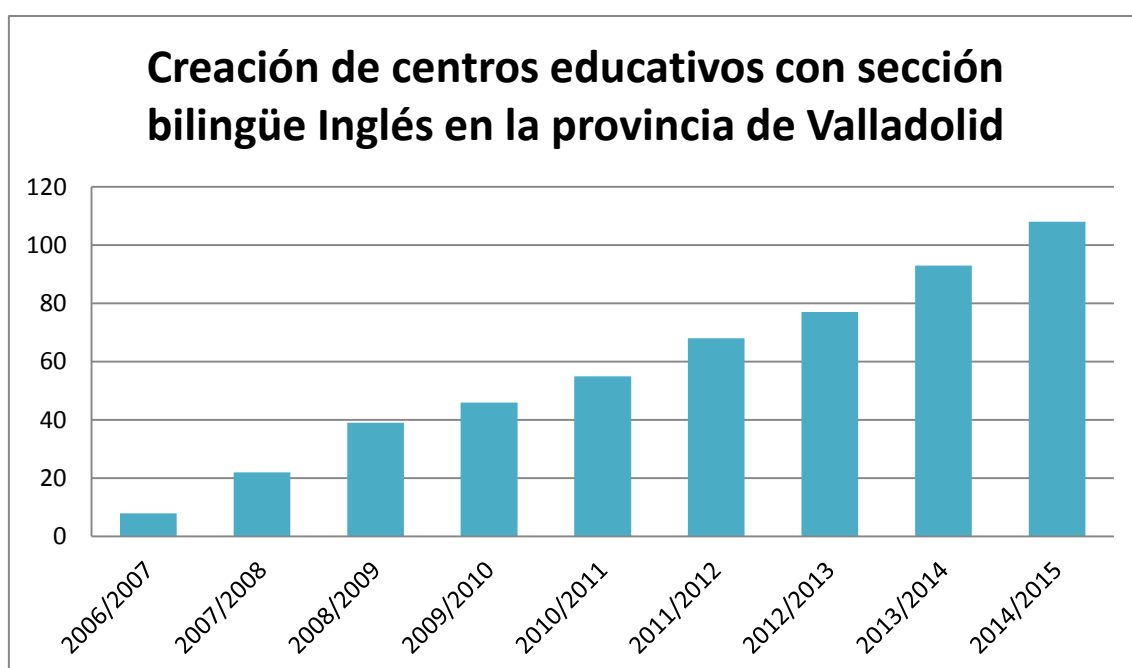


Figura 2: Gráfico que muestra el aumento de los centros educativos con sección bilingüe en la provincia de Valladolid.

Como se aprecia en el gráfico, los centros educativos de la provincia de Valladolid que ofrecen secciones bilingües han ido aumentando desde el curso 2006/2007 hasta el presente siendo en el curso 2008/2009 cuando más colegios incluyeron las secciones bilingües en su oferta educativa.

Las secciones bilingües están reguladas en Castilla y León por la ORDEN EDU/6/2006, de 4 de enero, por la que se regula la creación de secciones bilingües en centros educativos públicos de Castilla y León. En dicha orden se recogen distintos aspectos a tener en cuenta sobre las secciones bilingües así como el objeto y ámbito de las sec-

ciones bilingües, su estructura y organización, número de secciones que ha de tener un centro, plazos y solicitudes a tener en cuenta para los centros que deseen implantar estas secciones, admisión de alumnado, criterios para ofertar las secciones, seguimiento y evaluación y profesorado.

Centrándonos en la estructura recogida en dicha orden se indica que la sección bilingüe debe estar presente en la oferta educativa del centro y que debe implantarse de manera progresiva y en el primer curso del nivel educativo correspondiente siendo el ratio de alumnos el mismo que en otras clases del centro.

En cuanto a la exposición de los alumnos a la lengua extranjera ésta no deberá suponer más del 50% del horario total del alumno y las materias impartidas en lengua extranjera (LE) pueden ser como mínimo dos disciplinas no lingüísticas y como máximo tres disciplinas no lingüísticas. Finalmente cabe destacar que la evaluación seguirá los criterios de la normativa general para esas áreas.

En cuanto al profesorado hay que señalar que el de las áreas no lingüísticas debe tener un adecuado conocimiento de la lengua vehicular extranjera y que para ello, debe acreditar las titulaciones a las que se refiere el anexo VII de dicha orden (Maestro con especialidad en la lengua extranjera de la sección, tener superados al menos tres cursos del grado en Filología o Traducción e Interpretación del idioma correspondiente) o cumplimentar los niveles del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) B1 o B2 para Educación Primaria o Educación Secundaria respectivamente.

El profesorado que no pueda acreditar las antes citadas titulaciones, será convocado a una prueba oral que consistirá en una entrevista realizada por profesorado de la EOI.

En cuanto a las funciones del profesorado, indicadas en la ya citada ORDEN EDU/6/2006, de áreas no lingüísticas podemos enumerar:

- Elaborar programaciones y memorias de cada curso escolar.
- Elaborar materiales curriculares específicos.
- Participar en proyectos relacionados con la Sección Bilingüe
- Todas las funciones en las que se le necesite.

En este apartado damos cuenta de los diferentes modelos y metodologías existentes en la educación bilingüe así como su evolución a lo largo del tiempo.

4.2 MODELOS DE BILINGÜISMO.

Según Skutnabb-Kangas (1981), dentro de la enseñanza bilingüe, encontramos los siguientes:

- a) **Modelos Asimilacionistas:** En estos modelos, se pretende que el alumno asimile tanto la lengua meta (L2) y su cultura dejando a un lado la lengua de origen (L1) así como su cultura.

Dentro de los modelos asimilacionistas podemos encontrar:

- Programas de sumersión.

En estos programas, la enseñanza está vehiculada por la lengua meta, que en este caso es también la lengua dominante o mayoritaria apartando de la enseñanza la lengua materna de los alumnos.

Colin Baker (1993) establece una similitud de este modelo con una piscina en la que el alumno aprende a nadar lo más rápidamente posible sin ayuda de flotador ni de clases especiales para aprender a nadar. El autor sugiere que el agua de la piscina es la lengua dominante/meta, y la lengua del alumno (materna) es la minoritaria. Los profesores y los alumnos sólo deben emplear la lengua dominante y el alumno, por tanto, puede avanzar o rendirse rodeado de otros hablantes fluidos.

Este modelo, se da en escuelas donde hay alumnos procedentes de otros lugares cuya lengua difiere de la lengua vehículo de la enseñanza.

Este modelo, según Skutnabb-Kangas (1981), crea estrés, falta de autoconfianza y frustración dado que el alumno debe aprender al mismo tiempo y sin apoyos tanto la L2 como el contenido de las asignaturas lo cual es cansado y complicado.

- Programas de segregación.

Estos programas se dieron en casos de segregación racial en la que había un claro menosprecio, motivado por el racismo, por la lengua y la cultura del país en los que se aplicaban en estas políticas (Apartheid, política blanca australiana).

Los alumnos son sólo instruidos en la lengua materna (L1), la lengua del país en la que están, es decir, la lengua meta (L2) sólo es impartida en un escaso número de ocasiones impidiendo que esta minoría que está siendo instruida en la L1 pueda tomar parte en la sociedad creándose una situación de segregación.

b) Modelos pluralistas: Estos modelos buscan desarrollar tanto la lengua materna (L1) como la lengua meta (L2) y con ello el desarrollo de las competencias comunicativa y cultural de ambas lenguas.

Dentro de estos modelos encontramos los siguientes programas:

- Programa de mantenimiento de la lengua materna y su cultura.

En este programa, el alumno empieza su escolarización en la L1 para más tarde ser introducido a la L2 pero manteniendo la L1. De esta forma se consigue un bilingüismo activo mediante el desarrollo de competencias en la L2.

Este modelo corresponde a las tradicionales clases de Lengua Extranjera que se imparten un determinado número de horas a la semana siendo las únicas ocasiones en las cuales los alumnos están en contacto con la L2

- Programa de inmersión.

Los programas de inmersión buscan un contexto adecuado para compaginar la enseñanza en ambas lenguas para que el alumnado adquiera la L2 pero sin excluir la L1

Se favorece la creación de situaciones comunicativas y contextos propicios para que el alumno desarrolle las diferentes destrezas de la lengua meta.

Los programas de inmersión se aplican en las secciones bilingües. Atendiendo a la ORDEN EDU/6/2006 se deben impartir como mínimo dos asignaturas no instrumentales en L2 y un máximo de tres. Se indica de igual modo que el tiempo destinado a estas asignaturas no debe superar el 50% del tiempo total del alumnado. De esta manera, se consigue que el alumnado adquiera la L2 ya no sólo a través de las clases de lengua extranjera si no también con las materias no instrumentales impartidas en Inglés y que además no descuide el aprendizaje y el desarrollo de competencias también en la L1.

Este programa tiene su origen en la década de 1960 cuando en las escuelas de Canadá a mediados de la década de 1960, se experimenta el primer programa de inmersión lingüística Inglés-Francés. Esta experiencia consistió en crear una sección de 26 alumnos en preescolar con el objetivo de que fueran competentes en la lectoescritura del Francés manteniendo el rendimiento normal en las demás asignaturas incluido el inglés y que valorasen la cultura y las tradiciones tanto de la lengua francesa como de la lengua inglesa convirtiéndose así en biculturales y bilingües.

Según Tucker y d'Anglejan (1972, citados en Baker 1997, pág. 230) el experimento tuvo éxito:

“Los alumnos experimentales parecen ser capaces de leer, escribir, hablar entender y emplear el inglés tan bien como los jóvenes instruidos en inglés en el modo convencional. Además y sin costo alguno podían leer, escribir, hablar y entender el francés en una forma que los alumnos ingleses que siguen el programa tradicional de francés como segunda lengua nunca pueden.”

Este experimento vino motivado por el uso de ambas lenguas en Canadá y la necesidad de mejorar la competencia ya no solo lingüística si no también comu-

nicativa en las dos lenguas. La competencia comunicativa se define, según Canale y Swain (1980) como los sistemas subyacentes de conocimiento y habilidad requeridos para la comunicación como pueden ser el conocimiento de vocabulario, habilidades sociolingüísticas, lenguaje no verbal, etc.

Por tanto, los programas de inmersión lingüística, del que es un claro ejemplo CLIL², se enmarcan en el enfoque comunicativo de enseñanza.

Sin lugar a dudas, el programa educativo que más favorece el bilingüismo y el desarrollo de destrezas lingüísticas es el de la inmersión lingüística ya que al crearse contextos comunicativos el alumno adquiere confianza y autonomía para comunicarse en la L2 además de que fomenta en gran medida el acercamiento entre culturas. Al contrario que en la sumersión, la L1 está presente en los momentos en los que al alumno necesite ayuda y en las materias que no se impartan en la lengua meta.

Dentro de la inmersión lingüística se pueden hacer diferencias atendiendo tanto al momento de la aplicación de la inmersión como al grado del uso de la L2; si el programa de inmersión se inicia al principio de la escolaridad se habla de inmersión temprana y si el programa se aplica en los últimos cursos de Educación Primaria se habla de inmersión tardía, atendiendo al grado de uso de la L2 o lengua extranjera podemos hablar de inmersión total cuando es la lengua dominante en el currículo y se emplea como lengua vehicular de la mayoría de las áreas o de inmersión parcial cuando la L2 está presente sólo en las materias no instrumentales (a lo sumo 3) usándose también la L1 en la comunicación en el aula.

² CLIL es el acrónimo de Content and Language Integrated Learning. En español se denomina AI-CLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera. Es la metodología que acompaña a la inmersión lingüística.

4.2 CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING (CLIL): FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y PRINCIPIOS METODOLÓGICOS.

Marsh (2000) define CLIL como un enfoque didáctico que supone la enseñanza de materias como historia geografía y otras a través de una lengua adicional. Afirmo que este enfoque puede ser muy beneficioso para la mejora del aprendizaje de lenguas extranjeras y que además desarrolla la motivación en los alumnos para que éstos tengan una actitud positiva frente al aprendizaje de lenguas extranjeras

El enfoque CLIL, se basa en las teorías socio-constructivistas. Dentro de éstas teorías es esencial destacar a Vygotski ya que el concepto de andamiaje (scaffolding) es un término muy utilizado actualmente en lo que a aprendizaje de idiomas se refiere. El concepto de andamiaje, surge de la teoría socio-constructivista de Vygotski (1978) en la que el autor diferencia tres maneras diferentes de resolución de problemas:

1. Las que el alumno puede realizar de forma independiente.
2. Las que el alumno no puede realizar ni de forma autónoma ni con ayuda.
3. Las que al alumno puede realizar con ayuda.

Este último tipo de tareas es el que está relacionado con la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) la cual se define como:

“La distancia entre el nivel real de desarrollo, determinada por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con un compañero más capaz.” (Vygotski, 1988, p.133)

Es la ayuda proporcionada la que constituye el andamiaje. El profesor debe proporcionar un andamiaje adecuado a los alumnos a través de actividades y apoyo en la resolución de problemas para que el aprendizaje resulte gratificante y satisfactorio garantizando así un buen ambiente de clase y reduciendo el filtro afectivo ya que el alumno no se siente presionado o incapaz.

La teoría Vygotskiana de la ZDP está estrechamente relacionada con la hipótesis del *input* comprensible y la hipótesis del filtro afectivo propuestas por Stephen Krashen en 1982. Según este autor el alumno sólo puede adquirir una lengua extranjera cuando el input se encuentra en un nivel ligeramente superior a su nivel de competencia actual. El alumno puede comprender este input por el contexto, elementos metalingüísticos, lenguaje no verbal, etc.

La hipótesis del filtro afectivo asegura que el estado anímico del alumno influye en la adquisición del idioma. Para lograr que el alumno aprenda, el ambiente de la clase debe ser distendido y positivo ya que esto resultará beneficioso y, como ya se ha visto, en el enfoque CLIL prima la libertad de expresión y el feedback o retroalimentación, de manera que el alumno no se siente ni ignorado y puede expresarse con total libertad sin tener que preocuparse en exceso sobre los aspectos gramaticales de la lengua o su pronunciación ya que el profesor no le corregirá en el momento interrumpiendo el turno. Además, el input que el profesor proporciona a los alumnos está dentro de la ZDP ya que se encuentra en su nivel de desarrollo potencial y por ello ni se frustrarán al no poder resolver el problema ni lo encontrarán aburrido al estar por debajo de su nivel de desarrollo.

En este enfoque, se pretende dotar al alumno de una competencia comunicativa adecuada para establecer una comunicación real ya no sólo escrita si no también oral con otros hablantes de LE proporcionando materiales didácticos auténticos y reproduciendo contextos reales de comunicación en el aula.

En la metodología de este enfoque, centrado en el alumno, se realizan tareas reales como puede ser una búsqueda de información sobre horarios de vuelos o una pequeña investigación en las que la lengua es algo más que la materia de estudio, es el vehículo del aprendizaje en el aula.

También, se promueven la creación de situaciones y contextos comunicativos en el aula mediante el diálogo y la interacción entre profesor-alumnos y alumnos-alumnos de forma individual o en grupo.

En este enfoque existen tres principios básicos a la hora de diseñar tareas:

1. Vacío de información: Existe una necesidad real de comunicación entre los interlocutores, tienen que averiguar lo que su compañero sabe para poder realizar la tarea.
2. Libertad de expresión: El alumno elige lo que va a decir, cómo lo va a decir y cuándo lo va a decir.
3. Retroalimentación o feedback: Según las reacciones verbales y no verbales, el interlocutor sabe en qué medida se ajusta su conversación al objetivo requerido.

Según la profesora Coyle (1999) los principios metodológicos de CLIL son:

- No sólo es importante la adquisición de conocimientos y habilidades si no también que el alumno construya su propio aprendizaje y desarrolle sus habilidades.
- El contenido se relaciona con el aprendizaje y el pensamiento (procesos cognitivos). Para que el alumno cree su propia interpretación del contenido, éste debe ser analizado para identificar las demandas lingüísticas
- Los procesos cognitivos necesitan ser analizados en la clase para adecuar las necesidades lingüísticas.
- La lengua que se requiere para expresar las necesidades de comunicación en el contexto de aprendizaje debe ser accesible.
- La interacción en el contexto en el que se sitúa el aprendizaje es fundamental para el proceso de adquisición y expresión del contenido
- La relación entre culturas e idiomas es compleja. La consciencia intercultural, que es fundamental en este enfoque, es uno de los principales pilares del enfoque CLIL.

Otros aspectos metodológicos están relacionados con las teorías antes expuestas tales como la atención en el alumno y la construcción del aprendizaje, lo que contribuye a un aprendizaje más personalizado. Asimismo es recomendable reducir el filtro afectivo del estudiante para que su producción lingüística sea cada vez más autónoma.

La metodología CLIL concede más importancia a la fluidez lingüística del estudiante que a la exactitud gramatical de sus enunciados por lo que el profesorado adopta un papel más permisivo con los errores, adoptando pautas de actuación diferentes, según nos propone Ortega (2001)

- Si el error es generalizado.
- Si el error es remediable.
- Si la corrección es útil.

Para finalizar este apartado, es necesario destacar la gran variedad de recursos reales que se emplean en CLIL con el objetivo de crear contextos reales de comunicación. Estos recursos y/o materiales pueden ser el empleo de las TIC, textos adaptados vinculados a culturas o la actualidad, folletos, salidas, etc.

4.2.1 El Modelo de las 4Cs.

La base del modelo CLIL es la integración de lengua y contenido y además según Coyle (2010) existen cuatro elementos a tener en cuenta a la hora de diseñar una sesión de CLIL estos son.

- **Contenido:** Por contenido se entiende la materia impartida presente en el currículo. Esta materia puede ser *Science, Art, History, Music...* El contenido es además el desarrollo de habilidades y competencias y la construcción del aprendizaje.
- **Comunicación:** El aprendizaje y uso de la lengua extranjera en la clase. Se refiere a cómo los estudiantes emplean la lengua a la hora de comunicarse en la clase. En el enfoque CLIL se busca desarrollar la competencia comunicativa por lo que la comunicación es esencial durante las sesiones.
- **Cognición:** Los procesos de aprendizaje y pensamiento que los alumnos utilizan para resolver problemas, entender el contenido, reflexionar y desarrollar un pensamiento crítico. Al ser un enfoque centrado en el alumno, en CLIL se valoran las demandas cognitivas de los estudiantes para hacer el contenido más accesible.

- **Cultura:** La cultura en CLIL es el entorno próximo del alumno y también lo es las culturas y comunidades que existen en el mundo. El alumno debe desarrollar su competencia pluricultural para así comprender tanto su propia cultura como las demás culturas existentes en el mundo. El objetivo es que el alumno se vea a sí mismo como un ciudadano del mundo.

Según Coyle (2010), la simbiosis de estos cuatro elementos supone:

- El progreso en el conocimiento, habilidades y comprensión del contenido
- Un compromiso en los procesos cognitivos asociados.
- Interacción en un contexto comunicativo.
- Desarrollo de un conocimiento apropiado de la lengua y distintas habilidades.
- La adquisición de una amplia conciencia intercultural.

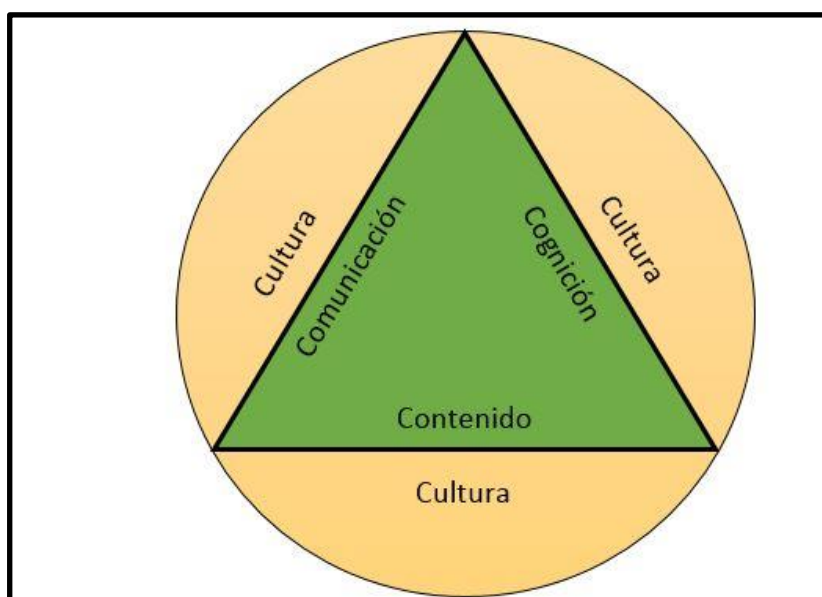


Figura 3: Esquema del modelo de las 4C ideado por Do Coyle (1999)

4.2.2. La dimensión cognitiva de CLIL.

Como ya hemos visto anteriormente, la cognición hace referencia a los procesos y estrategias de aprendizaje del alumno. Hay varios autores antes del planteamiento de CLIL que han estudiado estos procesos, uno de ellos es Benjamin Bloom quien en 1956 formuló la Taxonomía de los Dominios del Aprendizaje, más conocida como la taxonomía de Bloom, que clasifica los objetivos del aprendizaje.

Bloom (1956) identificó tres dominios del aprendizaje, el afectivo, el psicomotor y el cognitivo. En este apartado, nos centraremos en el dominio cognitivo del aprendizaje.

La taxonomía de Bloom fue revisada posteriormente en 2001 por Anderson y Krathwohl. Es la versión con la que trabajan Marsh y Coyle (2010) es en la que nos centraremos en este apartado.

Atendiendo al dominio cognitivo, el cual se enfoca en los procesos del aprendizaje y el desarrollo de los mismos, se establecen seis categorías en lo que a habilidades cognitivas se refiere.

Estas seis categorías cognitivas se organizan en una jerarquía de niveles cognitivos desde las más sencillas hasta las más complejas. Esto se debe a que la adquisición de competencias y habilidades superiores depende de la adquisición de competencias y conocimientos inferiores.

Empezando por la más sencilla de las seis categorías, se establece el siguiente orden:

- Recordar: Recordar o reconocer la información ya adquirida y almacenada en la memoria.
- Entender: Dar significado a lo ya aprendido, lo comprende o interpreta en base a un conocimiento previo.
- Aplicar: Usar habilidades o conocimientos ya adquiridos para resolver un problema o tarea.
- Analizar: Diferenciar cada una de las partes de una tarea, esclarecer el significado de cada una relacionado con el eje central
- Evaluar: Comprobar y criticar de manera objetiva.
- Crear: Reunir conocimientos y crear algo nuevo haciendo uso de habilidades ya aprendidas. Es la cúspide de la taxonomía de Bloom.

Las tres primeras (Recordar, Entender y Aplicar) se consideran procesos de bajo orden mientras que las tres últimas (Analizar, Evaluar, y Crear) se consideran de alto orden.

Por procesos de bajo orden entendemos aquellos procesos y/o habilidades que son básicos para la adquisición de conocimiento. Recordar la nueva información y entenderla para después aplicar esos nuevos conocimientos.

Por otro lado, los procesos de alto orden son aquellos que se pueden adquirir una vez adquiridos los de bajo orden. Analizar la información, evaluarla y después crear algo en base a lo aprendido sólo puede ser posible si hemos adquirido antes los procesos básicos (Recordar, Entender y Aplicar)

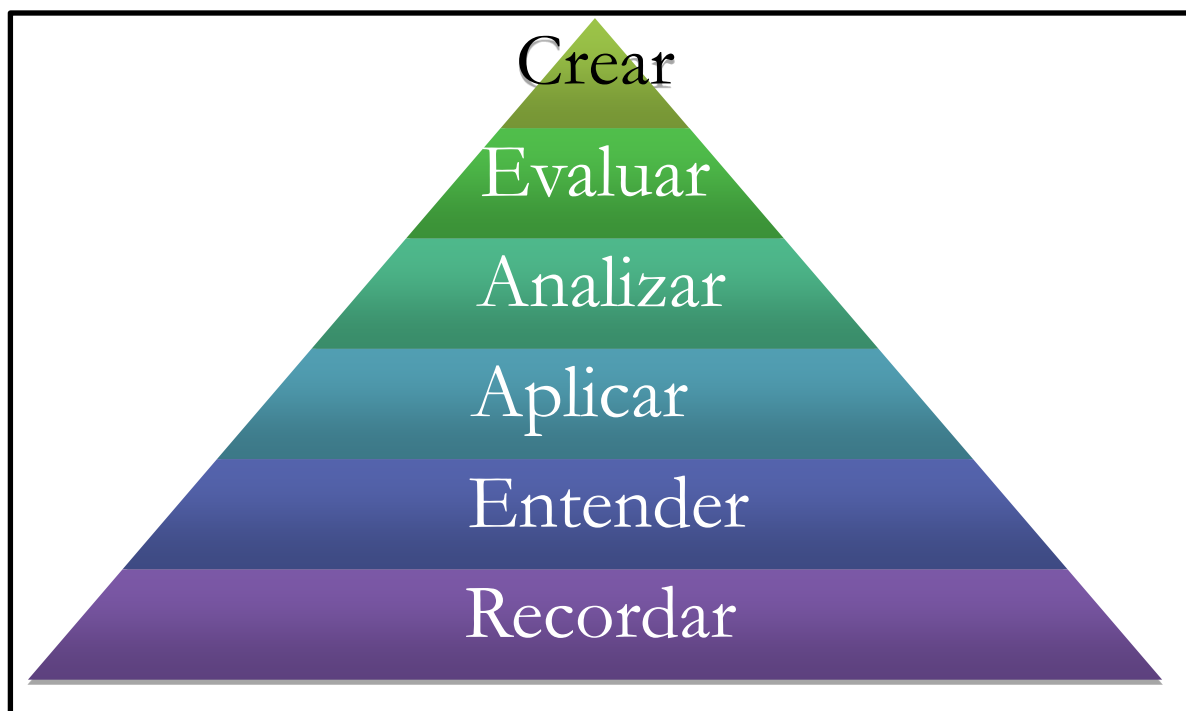


Figura 4: Esquema que muestra el orden de las categorías de las habilidades cognitivas.

Cada una de las categorías tiene asignado un conjunto de objetivos de aprendizaje basados en tareas que el alumno debe superar para lograrlos, éstos son:

Categoría cognitiva	Objetivos asociados
Recordar.	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer • Recordar
Entender.	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretar • Ejemplificar • Clasificar • Resumir • Inferir • Comparar • Explicar
Aplicar	<ul style="list-style-type: none"> • Ejecutar • Implementar
Analizar	<ul style="list-style-type: none"> • Diferenciar • Organizar • Atribuir
Evaluar	<ul style="list-style-type: none"> • Comprobar • Criticar
Crear	<ul style="list-style-type: none"> • Generar • Planear • Producir

Tabla 2:Objetivos asociados a categorías cognitivas.

En la columna izquierda de la tabla anterior (tabla 2) se encuentran las seis categorías cognitivas comenzando por la más sencilla. En la parte derecha figuran los objetivos asociados a cada una de esas categorías.

Para llegar a cumplir estos objetivos deben diseñarse actividades adecuadas a ellos tanto en contenido como en nivel cognitivo, para ello, podemos ayudarnos de la matriz de

Cummins, que nos ayuda a medir la dificultad de las tareas para sí poder alcanzar los objetivos propuestos.

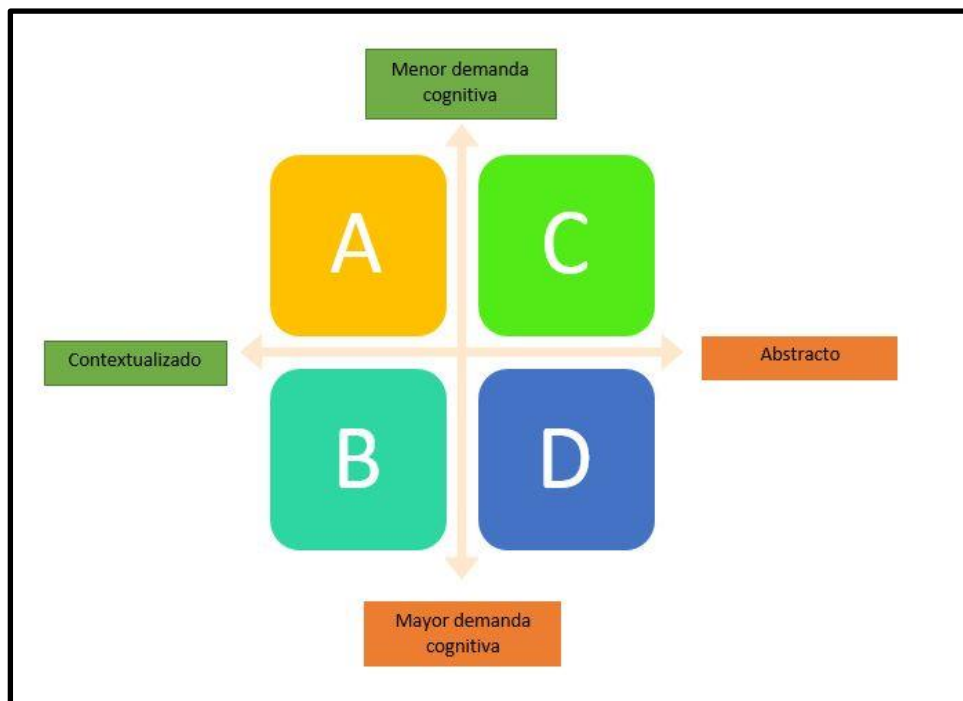


Figura 5: Matriz de Cummins (1984)

Las primeras tareas de la enseñanza deben situarse en el cuadrante A, donde la demanda cognitiva es baja, la tarea es fácil, y está estrechamente relacionada con el contexto del alumno, se seguiría el orden alfabético hasta llegar a la letra D donde el nivel de demanda cognitiva es alto y las actividades se enmarcan en un contexto abstracto.

Cuanto más contextualizada está la tarea, más bajas son las demandas lingüísticas, asimismo, cuando la actividad tiene un nivel de abstracción mayor también incrementan las demandas lingüísticas.

Uniando esta teoría con la taxonomía de Bloom, podemos llegar a relacionar los cuadrantes A y B con los procesos de bajo orden y los cuadrantes C y D con los de alto orden. De esta manera, dependiendo de los objetivos que queramos conseguir, las actividades deben estar enmarcadas en uno u otro cuadrante de tal manera que, como ya se ha visto, la tarea suponga un reto que el alumno puede adquirir con la ayuda de un experto (ZDP)

Cummins (1979) además relaciona el eje vertical (referido a la demanda cognitiva) diferenciando entre lenguaje BICS y el lenguaje CALP.

El lenguaje BICS (*Basic Interpersonal Communication Skills*) es el equivalente al lenguaje cotidiano, es más fácil de desarrollar y pueden desenvolverse gracias a él sin problemas frente a una conversación o en situaciones de clase.

El lenguaje CALPS (*Cognitive Academic Language Proficiency*) es por otro lado, el referido al lenguaje académico más técnico. Es más difícil de adquirir y sirve para que los alumnos expresen conocimientos técnicos sobre asignaturas, por ejemplo, un alumno no sería capaz de participar en una clase de *Science* sin saber términos como *bladder*, *blood* o *lungs*

Atendiendo a estas definiciones, observamos que la demanda cognitiva de las actividades que requieran el lenguaje CALP será mayor que las que requieren el lenguaje BICS.

Según Coelho (2004) no se debería en ningún caso llegar al cuadrante D ya que las actividades que no están integradas en un contexto y que además no suponen un reto para los estudiantes carecen de potencial para ser motivadoras relegándolas a simples tareas de copia o memorización de nuevos contenidos sobre los que los alumnos aún no han aprendido.

- Para que una tarea se sitúe en la ZDP (Zona de Desarrollo Próximo), se puede recurrir a distintos tipos de andamiaje para adaptar el nivel cognitivo de la actividad, Dodge (2001) clasifica el andamiaje en tres tipos:
- Andamiaje de recepción: Se usa para asegurarse de que los alumnos extraigan y procesen de forma adecuada la nueva información. Algunos ejemplos son los esquemas, tablas, gráficos... etc.
- Andamiaje de transformación: Se usan las estrategias de transformación para que el alumno transforme la información recibida en algo nuevo para ayudar al alumno en tareas de comparación, contraste, valoraciones... Algunos tipos de andamios son las tablas de datos, diagramas de Venn... etc.
- Andamiaje de producción: Se usa para ayudar al alumno a producir o crear algo nuevo. Algunos ejemplos son las plantillas, guías...etc.

De esta manera, empleando los distintos tipos de andamiaje en el aula, podemos facilitar el aprendizaje y la comprensión para que el contenido sea más comprensible logrando de esta manera llegar a los objetivos planteados.

5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.

5.1. CONSIDERACIONES GENERALES.

Tras el recorrido teórico-conceptual del enfoque CLIL y sus aspectos metodológicos, pasamos a realizar una propuesta de intervención para la materia *Science* en Educación Primaria siguiendo los planteamientos metodológicos previamente analizados de CLIL.

Las actividades propuestas se enmarcan en el enfoque comunicativo puesto que CLIL se encuadra dentro de este enfoque, tal y como hemos expuesto en los epígrafes anteriores de este Trabajo Fin de Grado. La finalidad principal de este enfoque metodológico es el desarrollo de la competencia comunicativa mediante la cooperación entre alumnos, la manipulación de materiales auténticos y contextualizados y el diseño de actividades en las que prime la necesidad de comunicación real entre los estudiantes atendiendo a los vacíos de información y la libertad de expresión de ideas y opiniones.

Para la formulación de objetivos se tendrán en cuenta las teorías de Bloom (taxonomía de Bloom) y la matriz de Cummins (1984) para establecer el aumento de dificultad. Refiriéndonos a la taxonomía de Bloom, se pretende que la secuencia didáctica diseñada desarrolle progresivamente todas las categorías cognitivas comenzando por las de bajo orden (recordar, entender y aplicar) para terminar por las de alto orden (analizar, evaluar y crear)

Respecto a la matriz de Cummins, las actividades se sitúan en los cuadrantes A y B dado que pretendemos que las actividades estén siempre contextualizadas en un entorno real y varíen en su dificultad permitiendo que los alumnos hagan uso tanto del lenguaje BICS, en las más sencillas, como del lenguaje CALP en las más complejas.

Hemos elegido el tema de la salud y los alimentos presente en el currículo de Educación Primaria como contenido de Tercer Ciclo debido a la importancia de adquirir unos buenos hábitos alimentarios desde edades tempranas.

5.2 CONTEXTUALIZACIÓN.

La propuesta de intervención que presentamos se ha diseñado para alumnos de 6º curso de Educación Primaria.

Una de las características de este grupo de edad es la entrada en la pubertad. Sabemos ya que no todos los alumnos se desarrollan a la vez ni son todos iguales. Existe una serie de características comunes que es importante conocer a la hora de diseñar actividades y de conducir la clase.

En esta etapa de transición, se producen cambios importantes no ya solo a nivel físico si no a nivel psicológico. Empiezan a querer definirse como individuos autónomos, a desarrollar su personalidad y cada vez están más dispuestos a colaborar para comenzar a hacerse un hueco en la sociedad, a la que quieren pertenecer.

Los alumnos en esta edad, cada vez van teniendo una necesidad mayor de expresarse en clase, expresar sus opiniones, dudas y de argumentar sus puntos de vista. Es, salvando las distancias, un ensayo para lo que será su día de mañana en niveles de educación superiores y en la sociedad misma. Asimismo las emociones de estos alumnos comienzan a hacerse más intensas, y en este periodo es normal que lleguen a desbordarse, los cambios de humor son frecuentes, así como una preocupación cada vez mayor por sí mismos, su físico, y sus relaciones con los demás.

El profesor debe tener en cuenta estos cambios y debe prepararse para unas clases en las que fácilmente podremos salirnos del guión establecido debido a los momentos inesperados que puedan llegar a surgir debido a los cambios ya mencionados anteriormente.

El enfoque CLIL va a permitir que estos alumnos se expresen con libertad en la clase y comiencen a afianzar su personalidad y su forma de ver el mundo gracias a las actividades interactivas que propone. Este enfoque además de desarrollar tanto la competencia comunicativa como otros aspectos tales como el desarrollo de las cuatro habilidades básicas del idioma, a saber: Escribir (*writing*), leer (*reading*), hablar (*speaking*) y escuchar (*listening*).

La elección de este tema para nuestra propuesta de intervención, se basa también en estos cambios que van a producirse en nuestros alumnos puesto que cada vez se preocupan

más por su físico, y el de sus compañeros, y por su bienestar. Una dieta equilibrada es un ingrediente principal para tener una vida sana, y, por qué no, un físico de acuerdo con nuestros gustos por lo que a nuestros alumnos les interesará saber en qué consisten unos buenos hábitos alimentarios y otras formas de ver la alimentación como es el caso del vegetarianismo. Es también importante inculcar a nuestros alumnos la importancia de mantener unos buenos hábitos alimentarios para prevenir enfermedades haciéndoles saber qué nutrientes podemos encontrar en los alimentos y cómo influyen en nuestro organismo.

Como ya se ha mencionado, otra de las razones que han motivado la elección de este tema es su actualidad. Los alumnos, a estas edades (10-12 años) muestran cada vez más curiosidad con el mundo que les rodea por lo que el trabajar sobre un tema actual favorecerá su interés en el mismo ya que podrán relacionar lo aprendido en el aula con lo que vayan aprendiendo fuera de ella.

5.3 DESCRIPCIÓN Y DESARROLLO DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.

La propuesta de intervención consiste en una secuencia didáctica cuyas características y desarrollo se describen a continuación.

Título: Healthy food.
Nivel: 6º E.P.
Idioma: Inglés
Área o asignatura: Science
Núcleo temático: Human body.
Temporalización: Cuatro sesiones.
Relación con las competencias básicas <ul style="list-style-type: none">• Competencia lingüística: Dado que la secuencia didáctica se basa en la metodología CLIL, se pretende desarrollar ya no solo la lengua extranjera Inglés, si no también la competencia comunicativa de los alumnos y la expresión tanto oral como escrita.• Conocimiento del medio e interacción con el mundo físico: La se-

cuencia se integra a su vez en la asignatura Science y guarda estrecha relación con el cuerpo humano y más concretamente con la función de nutrición y la salud. Se pretende fomentar la adquisición de hábitos saludables

- **Tratamiento de la información y competencia informática:** Saber priorizar la información es una parte esencial del tratamiento de textos y de información. Se prepara ya para la etapa siguiente (secundaria) mediante actividades que fomentan el aprendizaje de la elaboración de resúmenes y de extracción de información.
- **Competencia social y ciudadana:** Conocer las bases de una dieta saludable y la importancia que ésta tiene en las personas. Conocer a su vez otros tipos de alimentación y mostrar respeto por ellos expresando las opiniones en un debate. Aprender a trabajar en grupo consiguiendo un buen clima de trabajo.
- **Competencia artística:** Realizar un mural como producto final de la secuencia didáctica. De busca que el mural sea decorado de acuerdo al tema con orden y limpieza.
- **Competencia para aprender a aprender:** Hacer uso de los conocimientos ya adquiridos sobre el tema y construir relaciones con los nuevos contenidos consolidándose de esta manera el conocimiento. Valorar la ayuda que otros compañeros puedan aportar al grupo o la aportación de uno mismo mediante la participación activa.
- **Competencia en autonomía e iniciativa personal:** Expresar con libertad las propias opiniones y respetar las ajenas. Participación en las dinámicas de clase para poder integrarse en las actividades desarrollando así competencias y capacidades, tales como la competencia oral en la lengua extranjera, respeto del turno de palabra, competencia comunicativa, etc.

Contenidos:

- Tipos de nutrientes y sus características.
- Dieta equilibrada. Pirámide alimenticia.

<ul style="list-style-type: none"> • Otros tipos de alimentación: Vegetarianismo • Buenos hábitos alimentarios.
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diferenciar y conocer los distintos tipos de nutrientes. • Conocer los diferentes grupos de alimentos. • Aprender los beneficios e identificar la estructura de una dieta equilibrada. • Valorar otras posturas referentes a la alimentación. • Expresar opiniones propias y respetar las opiniones ajenas acerca de un tema determinado. • Identificar comidas como referentes culturales de otros países.
<p>Modelos discursivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explicación a los compañeros de grupo los distintos grupos de nutrientes tras haber sintetizado la nueva información. • Explicación y expresión a los compañeros de una opinión acerca de un tema controvertido. • Aplicación de lo aprendido a la hora de explicar y exponer un menú saludable a los demás grupos de alumnos.
<p>Criterios de Evaluación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifica los distintos tipos de nutrientes y sus características. • Confecciona una pirámide alimenticia sencilla en base a lo ya aprendido. • Distingue los distintos grupos de alimentos. • Tiene una actitud de respeto ante a otras formas de alimentación humana y a la gastronomía de otros países. • Compone un menú saludable basándose en lo ya aprendido. • Valora y conoce los beneficios de una dieta equilibrada. • Sintetiza las ideas principales de pequeños textos.
<p>Tareas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Lots of nutrients! (Tipos de nutrientes) 2. The silent pyramid (Grupos de alimentos y pirámide nutricional)

3. Debate: Pros and cons of vegetarianism (Vegetarianismo, estilos de vida)
4. A balanced diet (Dieta equilibrada y buenos hábitos alimenticios)
<p>Temporalización:</p> <p>La secuencia se realizará tras haber visto en clase el tema correspondiente a la alimentación humana, cuerpo humano o aparato digestivo.</p> <p>Cada actividad tiene una duración distinta que puede estar sujeta a cambios:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Lots of nutrients! (35 minutos) 2. The silent pyramid (45 minutos) 3. Debate: Pros and cons of vegetarianism (45 minutos) 4. Your ideal diet (40 minutos)

Tabla 3: Descripción de los aspectos técnicos de la secuencia propuesta.

A modo de tabla presentamos las habilidades cognitivas a desarrollar en nuestra propuesta basadas en la Taxonomía de Bloom. Presentamos, a su vez, la ubicación de cada una de las actividades en los cuadrantes de la matriz de Cummins (1984):

Actividad	Habilidades cognitivas trabajadas	Situación en el cuadrante de Cummins
Lots of nutrients!	Recordar. Entender – Resumir – Explicar	Cuadrante A
The silent pyramid.	Recordar. Entender. – Clasificar – Interpretar – Explicar	Cuadrante A
Debate: Pros and cons of vegetarianism.	Recordar. Entender – Ejemplificar	Cuadrante B

	<ul style="list-style-type: none"> – Explicar Aplicar – Implementar Evaluar – Criticar 	
Your ideal diet.	<p>Recordar</p> <p>Entender</p> <ul style="list-style-type: none"> – Ejemplificar – Clasificar – Explicar Aplicar – Implementar Analizar – Organizar Evaluar – Comprobar Crear – Producir. 	Cuadrante B

Tabla 4: Relación de las actividades propuestas con la Taxonomía de Bloom (1956) y la matriz de Cummins (1984)

Pasamos a describir cada una de las actividades que hemos presentado anteriormente a modo de tabla.

Actividad 1: Lots of nutrients!

A través de esta actividad, se presentan a los alumnos los cinco tipos básicos de nutrientes. Su comprensión se aconseja que se realice de una forma guiada fomentando el aprendizaje cooperativo en grupos. A su vez, se busca favorecer la capacidad de síntesis y resumen de los alumnos que, en este caso, van a dar en breve el paso a la Educación Secundaria.

También se pretende el desarrollo de la competencia comunicativa a la hora de explicar conceptos a sus compañeros de grupo.

Dimensión cognitiva de la actividad:

Esta actividad se encuadraría en el cuadrante A de la matriz de Cummins ya que tienen el apoyo del texto para resumir y explicar y por ello no supone una actividad con alto nivel de dificultad.

En esta actividad, se fomenta el desarrollo de las categorías cognitivas *Recordar* debido a que los alumnos han de recordar lo que han leído y *Entender* más concretamente. Asimismo, se desarrollarán las habilidades *Resumir* y *Explicar* ya que tienen que resumir los textos sacando las ideas más importantes y explicar a sus compañeros la función del nutriente que les ha tocado.

El andamiaje que se proporciona es el texto en el que viene toda la información y la ayuda de otros compañeros o del profesor si el alumno lo necesitara.

Descripción de la actividad:

Se dispone la clase en cinco grupos de unos cuatro o cinco alumnos cada uno. Se entrega a cada grupo un texto en el cual se explica la función de uno de los cinco grupos de nutrientes, los alumnos lo leen y toman notas de lo que consideran más importante. Después, se reorganizan los grupos de tal manera que en cada grupo, cada persona pertenezca a grupos diferentes. Los alumnos ahora deberán de explicar a sus nuevos compañeros el grupo de nutrientes que les ha tocado previamente. De esta manera se busca que los alumnos comprendan de la mano de sus compañeros los cinco grupos de nutrientes.

Objetivos:

- ✓ Ser capaz de sintetizar y resumir una información.
- ✓ Explicar lo ya aprendido a los compañeros.
- ✓ Comprender los distintos tipos de nutrientes.

Criterios de evaluación:

- ✓ El alumno reconoce los principales tipos de nutrientes y sus características principales.
- ✓ El alumno es capaz de establecer diferencias entre los distintos tipos de nutrientes.

Materiales:

- ✓ Material de escritura.

Desarrollo:

Previo al inicio de la sesión, se realiza una lluvia de ideas acerca del tópico principal de la propuesta; la comida sana.

Tras agruparse, a cada alumno del grupo se le dará uno de los textos presentes en el Anexo I. Los alumnos deben leerlo de forma pausada y extraer la información que ellos consideren relevantes tomando notas o resumiendo. Tras 10 minutos, se reorganizan los grupos y una vez situados, los alumnos deben explicar el nutriente que han analizado antes a sus nuevos compañeros. Tras 10 minutos, los alumnos deben responder de forma individual a las preguntas planteadas en el Anexo I. El tiempo que los alumnos tienen para contestar las preguntas es de 10 minutos.

Actividad 2: The food pyramid.

En esta actividad se busca que los alumnos conozcan los distintos tipos de nutrientes y sepan ordenarlos en una pirámide alimenticia teniendo en cuenta sus características.

Se favorece el aprendizaje cooperativo y la comunicación oral al tener que realizar presentaciones frente a la clase. Otro aspecto que se pretende desarrollar es la capacidad para contrastar y se capaz de ver los propios fallos en el trabajo.

Dimensión cognitiva de la actividad:

En esta actividad se trabajan las habilidades cognitivas recordar (categoría recordar) de clasificar, interpretar y explicar (categoría entender) ya que tienen que recordar lo ya

visto acerca de los nutrientes y confeccionar su propia pirámide nutricional interpretando los distintos niveles del gráfico piramidal. Tras completarla, tendrán que explicar lo ya confeccionado en base a sus conocimientos y las decisiones que hayan tomado en grupo. En la última parte de la actividad, se favorece el desarrollo de la capacidad crítica al tener que corregir su pirámide con los resultados (categoría *Análizar*)

Esta actividad se encuadra en el cuadrante A de la matriz de Cummins debido al apoyo visual que suponen las fotografías de los alimentos y el calentamiento del principio de la sesión.

Para que a los alumnos les resulte más fácil la tarea, es recomendable explicar en qué consiste un gráfico piramidal y si fuera necesario poner ejemplos de jerarquías para ilustrar la explicación.

Descripción:

Previo aviso del profesor, cada alumno debe llevar a clase al menos 10 fotografías recortadas de revistas de alimentos variados.

Al principio de la sesión, se realiza un breve calentamiento o warm up para repasar los tipos de nutrientes vistos en la sesión anterior.

Una vez repasados los nutrientes, se introducirán los distintos grupos de alimentos (vegetables and legumes, fruits, dairy, fats oils and sweets, meat, fish, eggs and nuts, bread, cereal, rice and pasta) para luego pasar a su clasificación en la pizarra. La explicación tendría una duración de 15-20 minutos.

Tras hacer grupos en la clase, el profesor dibujará una pirámide de alimentación sin nada escrito en la pizarra y tras una breve explicación sobre la pirámide, reparte a cada grupo de alumnos la ficha presente en el Anexo I. Los alumnos deben diseñar su propia pirámide para luego comentarla con el resto de compañeros argumentando su diseño. La confección de la pirámide no debería durar más de 15 minutos.

Tras presentar las pirámides de los alumnos, rellenarán la pirámide entre toda la clase para después compararla con una pirámide real. Esta última parte tendría una duración aproximada de 10-15 minutos

Objetivos:

- ✓ Desarrollar una actitud crítica con el propio trabajo.
- ✓ Conocer la pirámide alimenticia y los grupos de alimentos.
- ✓ Expresar las opiniones en grupo de una manera correcta.

Criterios de evaluación:

- ✓ El alumno es capaz de razonar la jerarquía de los alimentos en la pirámide.
- ✓ Expresa su opinión de forma correcta y ordenada.
- ✓ El alumno reconoce sus propios fallos en caso de que los hubiera y muestra interés por su corrección.

Materiales:

- ✓ Imágenes de alimentos recortadas de revista.
- ✓ Pegamento.

Desarrollo:

Al comienzo de la sesión, se realiza un breve warm-up entre toda la clase para repasar los tipos de nutrientes y los alimentos que los contienen. El warm-up tendría una duración aproximada de 5 minutos.

Una vez realizado el warm-up, se dibuja una tabla en la pizarra con los diferentes grupos de alimentos de la siguiente manera:

Vegetables and legu- mes	Fruits	Dairy	Fats, oils and sweets	Meat, fish, eggs and nuts	Cereal, rice and pasta.

Los alumnos, uno por uno, escribirán en la pizarra un alimento en la categoría que ellos elijan.

- ✓ *Sugerencia:* Si la clase se agrupa en filas o grupos, cada fila o grupo de alumnos puede rellenar una columna de la tabla. El profesor también puede decir a cada alumno un alimento para que lo clasifique.

Una vez completada la tabla, el profesor agrupa a los alumnos en grupos de cuatro o cinco integrantes dando a cada grupo una ficha (Anexo I). El profesor dibuja en la pizarra una pirámide alimenticia muda y explica a los alumnos en qué consiste dicho gráfico.

Tras esta explicación, los alumnos en grupo completan con las fotografías que han traído su propia pirámide alimenticia. Al cabo de 15 minutos, los grupos deben argumentar su propio diseño, el por qué la han completado de esa forma frente al resto de sus compañeros.

Tras unos 5 minutos, el profesor rellena la pirámide de la pizarra y es entonces cuando los grupos contrastan su trabajo con la pirámide realizada por el profesor analizando los fallos y los aciertos que hayan podido cometer.

Actividad 3: Debate: Pros and cons of vegetarianism

En esta actividad se busca el desarrollo de la expresión oral, la competencia comunicativa y la integración de los contenidos ya aprendidos en sesiones previas. También se pretende desarrollar la actitud crítica frente a un determinado tema y el conocimiento y respeto por otro tipo de formas de vida. El alumno también desarrollará su capacidad para expresar opiniones a través de este debate guiado por el profesor y moderado por uno de los compañeros. Esta actividad pretende a su vez que al alumno se consciente de los hábitos de otras culturas diferentes a la propia y los valore y respete.

Dimensión cognitiva de la actividad:

Se favorecen varias habilidades cognitivas entre las que podemos encontrar, recordar, ejemplificar, reconocer, explicar implementar criticar... todas ellas pertenecen a las cinco primeras categorías cognitivas propuestas por Bloom favoreciendo más a las de bajo

orden(recordar, ejemplificar, reconocer, explicar, implementar) que a las de alto orden (criticar, de la categoría analizar)

Esta actividad se situaría en el cuadrante B ya que deben usar lenguaje específico del área (CALP) y deben de producir por ellos mismos con el único apoyo de unas frases anotadas en la pizarra como modelos para expresar opinión que servirían como andamiaje.

Descripción:

Previa búsqueda de información sobre la alimentación vegetariana y su filosofía, se organizan dos grupos, uno integrado por alumnos que defienden o están de acuerdo esta postura y otros que no están de acuerdo con ella. El profesor escribirá en la pizarra una serie de fórmulas para introducir opiniones en un debate (ver Anexo I) para ayudar a los alumnos a expresarse. Se elegirá al azar a un alumno para que modere el debate.

Para finalizar la actividad, se redactarán en la pizarra las conclusiones a las que se ha llegado en el debate.

Objetivos:

- ✓ Reflexionar y expresar opiniones de manera oral frente a los demás compañeros.
- ✓ Apreciar y respetar otras formas de alimentación distintas a la propia.
- ✓ Fomentar el respeto por opiniones ajenas que no concuerden con la propia.

Criterios de evaluación:

- ✓ Los alumnos son capaces de expresar sus opiniones y escuchar las opiniones de los demás compañeros de manera cordial y ordenada.
- ✓ Son conscientes de otras formas de alimentación así como de sus efectos tanto positivos como negativos relacionándolo con lo aprendido previamente.
- ✓ Valoran posturas diferentes a la propia en relación a la alimentación.

Materiales:

- ✓ No se recomiendan materiales específicos para la sesión.

Desarrollo:

Con antelación de unos días, el profesor pedirá a los alumnos que busquen información sobre la dieta vegetariana y su filosofía.

Previamente al inicio de la sesión se realizará una lluvia de ideas relacionadas con el vegetarianismo. Tendrá una duración de 5 minutos.

El día que se pretenda realizar la sesión, el profesor para comenzar la actividad dividirá la clase en dos grupos según su posición frente al tema, uno de ellos formado por alumnos que estén de acuerdo con la dieta vegetariana y otro formado con los que no estén de acuerdo seleccionando un alumno al azar. En caso de que los grupos queden muy descompensados se pueden modificar. El profesor escribirá en la pizarra fórmulas del tipo “I think that...”, “I agree/disagree”, “In my opinion...”, “to my mind...” y explicará su significado si es necesario. El debate durará entre 15 a 20 minutos.

Una vez finalizado el debate, se escribirán en la pizarra las conclusiones a las que se habrá llegado durante el mismo. Esta última parte tendría una duración de 10 minutos.

Actividad 4: International meals.

Esta actividad, que pone el broche a la secuencia, permite que los alumnos integren todo lo ya aprendido en una actividad grupal. Se busca con ello favorecer la creatividad, el trabajo en grupo y la comunicación oral. Con esta actividad además, se pretende que los alumnos investiguen acerca de la gastronomía de otros países y sean capaces de apreciarla y ver las diferencias y similitudes con la gastronomía del propio país.

Dimensión cognitiva de la actividad:

En esta actividad se pretenden desarrollar casi todas las categorías cognitivas llegando ya a la categoría crear (última categoría) ya que son los alumnos quienes han de aplicar lo aprendido y crear en grupos una dieta saludable.

Esa actividad se encuadraría en el cuadrante B de la matriz de Cummins dada la importancia del contexto en ella y debido a que las exigencias son altas al tener que usar lenguaje específico del área y a tener que idear por si mismos una dieta.

Como apoyo, el profesor puede presentar unos modelos de dieta a los alumnos para que puedan hacerse una idea de cómo puede ser diseñada.

Materiales:

- ✓ Material de escritura.
- ✓ Material de dibujo.
- ✓ Cartulinas de colores de tamaño A3

Descripción:

Previo aviso del profesor, los grupos en los que se dividirá la clase, buscarán información en internet sobre comidas típicas de un país que les será asignado, proponemos los siguientes: España (platos típicos), Japón, Inglaterra, México y Marruecos. Los alumnos llevarán a clase es información el día de realizar la sesión.

Al comienzo de la sesión se realizará un repaso general de 10 minutos acerca de lo aprendido en las sesiones anteriores.

Los alumnos, en grupos, tienen que diseñar una dieta equilibrada para un día con cinco comidas basándose en lo ya aprendido en las sesiones y en la gastronomía de los países que han buscado. El diseño de la dieta tendría una duración de 15-20 minutos.

La dieta se escribirá en una cartulina de color a modo de mural y una vez finalizado lo presentarán frente a sus compañeros para luego colocarlo en las paredes del aula. Esta última parte no debería superar los 10-15 minutos.

La cartulina debe estar decorada y debidamente presentada.

Objetivos:

- ✓ Demostrar los conocimientos adquiridos en las sesiones previas.
- ✓ Apreciar la importancia de una dieta equilibrada y sus efectos para la salud.

- ✓ Identificar comidas como referentes culturales de distintos países.

Criterios de evaluación:

- ✓ El mural debe estar limpio y ordenado.
- ✓ El alumno valora la importancia de la dieta equilibrada.
- ✓ Aplica correctamente los conceptos ya aprendidos.
- ✓ Identifica los grupos de alimentos y su jerarquía así como su procedencia cultural.

Desarrollo:

Antes de comenzar la actividad, se realizará un warm-up de lo ya aprendido en sesiones previas. Debido a que se trata de un repaso general de la propuesta, la duración será de unos 10 minutos.

La clase se divide en grupos de cuatro o cinco alumnos. A cada grupo se le proporciona una cartulina de colores de tamaño A3 y se explica la tarea.

Los grupos tienen 20 minutos para realizar una dieta equilibrada para un día que conste de cinco comidas (desayuno, almuerzo, comida, merienda y cena). Si fuera necesario, el profesor puede mostrar dietas ya hechas como ejemplo.

El mural debe estar decorado y pueden realizarse dibujos si es necesario.

Tras este tiempo, los grupos tienen que explicar su dieta y argumentarla brevemente, las presentaciones no deberían superar los 15 minutos.

Para finalizar, los murales se colocarán entre todos por las paredes de la clase para que todos puedan consultarlos si se diera el caso.

5.4 EVALUACIÓN.

Al finalizar la secuencia, es necesario evaluar el trabajo realizado por los alumnos además de tener en cuenta que todas y cada una de las actividades descritas indican una serie de criterios para ser evaluadas.

Vamos a basarnos en una evaluación acorde con el enfoque CLIL la cual se basa ya no solo en el producto final si no en los procesos de adquisición de una segunda lengua (L2).

La evaluación será continua, valorando todos los progresos que los alumnos puedan hacer en la materia para, de esta manera, favorecer su motivación y evitando las presiones que suponen los exámenes tanto orales como escritos.

Se van a tener en cuenta los trabajos realizados durante las sesiones, el comportamiento y la participación durante la clase. Aunque parte fundamental de la interacción profesor-alumno, las correcciones que se hayan podido hacer no contarán como un instrumento diagnóstico.

Los criterios de evaluación deben ser conocidos por el alumno para hacer que la evaluación sea completamente transparente y se explicarán a los alumnos antes de comenzar a trabajar en la sesión, si el profesor así lo desea, éstos pueden ser colgados a la vista en un corcho o colocados en un lugar común y de fácil acceso para los alumnos.

Los instrumentos de evaluación serán los siguientes:

- Parrilla de observación para el profesor: El profesor tendrá a su disposición una parrilla de observación en la que se valorarán cuatro aspectos de la sesión a saber la comprensión de lo que se le indica y/o explica al alumno, la participación durante la clase, la comunicación en el aula y la actitud mostrada durante la sesión.
- Autoevaluación por parte del alumno: Al finalizar cada sesión, se entregará al alumno una plantilla de autoevaluación en la que de una forma objetiva tendrá que reflejar lo aprendido en la sesión así como sus actitudes durante la misma.
- Coevaluación grupal: La mayoría de las actividades de la secuencia son grupales, por tanto hemos diseñado una plantilla que recibirá cada alumno a la hora de finalizar la sesión tras el trabajo en grupo. En ella tendrán que evaluar de forma objetiva el trabajo propio y de los compañeros de grupo.
- Las actividades realizadas en las diferentes sesiones también serán evaluadas y

Dado que la mayoría de las actividades son grupales, hemos diseñado unas plantillas para que los alumnos evalúen el trabajo en grupo y otra plantilla para que hagan una auto-evaluación, ambas se pueden consultar en el Anexo II.

6. CONCLUSIÓN

La inclusión de la enseñanza bilingüe en nuestro sistema educativo está generando grandes cambios en la forma de concebir los procesos de enseñanza-aprendizaje. Se tienen cada vez más en cuenta las necesidades particulares de los alumnos y su preparación para una sociedad que avanza hacia la globalización.

El surgimiento del enfoque CLIL ha permitido una atención mayor en los procesos de aprendizaje del alumno, especialmente en aquellos cognitivos. Asimismo, el papel del profesor ha cambiado en cuanto que pasa a ser mediador del aprendizaje proporcionando al alumno la ayuda necesaria para la adquisición y la mejora de los aprendizajes.

Este Trabajo de Fin de Grado me ha permitido profundizar en las potencialidades de una educación bilingüe a través del enfoque CLIL. El estudiante que participa de este tipo de educación desarrolla, no solamente una mayor competencia lingüística en lengua extranjera si no también estrategias cognitivas. De este modo, este tipo de educación contribuye a que el alumnado pueda enfrentarse de manera más eficaz en la sociedad globalizada actual marcada por el intercambio y la comunicación entre culturas al desarrollar estrategias de comunicación y socialización.

Asimismo, este Trabajo de Fin de Grado ha contribuido a que analice la dimensión cognitiva de CLIL que ha constituido una fuente de conocimiento esencial para estructurar nuestras lecciones y unidades didácticas de modo que puedan ayudar a los alumnos a aprender.

BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS WEB

Libros y artículos de prensa:

Bonces Rodríguez, J. (2012) Content and Language Integrated Learning (CLIL). Considerations in the Colombian Context. *Gist Education and Learning Research Journal*, 6, pp (177-189).

Casol Medinabeitia, S. (2007) *The integrated curriculum. CLIL and constructivism*. Volumen monográfico pp(55-65) Universidad Pablo de Olavide.

Castillo, M.F. (2010). El rol del maestro frente al desarrollo de las habilidades de pensamiento superior en la enseñanza del Inglés. *Voces y silencios: Revista Iberoamericana de Educación* 1(1) pp (23-38).

Coyle, D. (2007) *Content and language integrated learning: Motivating Learners and Teachers*. En *The CLIL Teachers Toolkit: a classroom guide*. Nottingham: The University of Nottingham.

Coyle, D, Hood, P and Marsh, D (2010) *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Dalton Puffer, C. (2007) *Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classrooms*. Vienna: University of Vienna.

Eurydice (2006) *Content and Language Integrated Learning at school in Europe*. Brussels: Eurydice European Unit.

González, M del M y Palacios, J. (1990) *La Zona de Desarrollo Próximo como tarea de construcción*. *Infancia y aprendizaje* 51(52) pp (99-122)

González, P y Villarrubia, M. *La importancia de la variable afectiva en el aprendizaje de L2*. Instituto Cervantes de Leeds.

Halbach, A. (2012) Adapting content subject tasks for bilingual teaching. *Encuentro*, 21 PP(34-41)

Hammond, J. (2001) *Scaffolding: Teacher and learning and Literacy Education*. Marrickville: Primary English Teaching Association.

Marsh, D., Mehisto, P., Wolff, D., Frigols Martín, MJ. (2011) *European Framework for CLIL Teacher Education*. Council of Europe.

Moll, LC. (1990). *Vygotsky's zone of proximal development: Rethinking its instructional implications*. *Infancia y aprendizaje* 50(51) pp(157-168)

Navés, T. y Muñoz, C. (2000). *Usar las lenguas para aprender y aprender a usar las lenguas extranjeras. Una introducción a AICLE para madres, padres y jóvenes*. En D. Marsh & G. Langé, (Eds.). *Using Languages to Learn and Learning to Use Language*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.

Short, D. et al. *How to integrate language and content instruction. A training manual*. Washington D.C. Office of Educational Research and Improvement.

Vigotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Vila, I. (1983) Reflexiones en torno al bilingüismo y la enseñanza bilingüe. *Infancia y aprendizaje* 21 pp(4-22). Universidad de Barcelona.

Documentos oficiales:

Consejo de Europa (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.

ORDEN de 5 de abril de 2000 por la que se aprueba el Currículo Integrado para la Educación Infantil y la Educación Primaria previsto en el Convenio entre el Ministerio de Educación y Cultura y el Consejo Británico en España. BOE 2 de Mayo de 2002.

ORDEN EDU/6/2006/, de 4 de enero, en la que se regula la creación de secciones bilingües en centros sostenidos con fondos públicos de Castilla y León. BOCYL 12 de Enero de 2006.

Ley Orgánica de Educación (LOE 2/2006), de 3 de Mayo. B.O.E. 4 de mayo de 2006.

Páginas web:

<http://www.aclil2climb.blogspot.com.es/>

<http://www.blog.cemebe.info/clil-mucho-mas-que-aprendizaje-de-lenguas/>

http://www.cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/canale01.htm

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/andamiaje.htm

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/hipotesis_input.htm

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/inmersion_linguistica.htm

http://www.cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm

<http://www.educa.jcyl.es/es>

<http://www.eduteka.org/TaxonomiaBloomCuadro.php3>

<http://www.isabelperez.com/clil.htm>

http://kidshealth.org/kid/stay_healthy/food/carb.html#cat118

http://kidshealth.org/kid/stay_healthy/food/fat.html#cat119

http://kidshealth.org/kid/stay_healthy/food/protein.html#cat119

http://kidshealth.org/kid/stay_healthy/food/minerals.html#cat119

http://kidshealth.org/kid/stay_healthy/food/vitamin.html#cat119

<http://www.stecyl.net/centros-con-secciones-bilingues-curso-14-15/>

<http://www.thesecondprinciple.com/teaching-essentials/beyond-bloom-cognitive-taxonomy-revised/>

ANEXO I

Actividad 1. Lots of nutrients!

Carbohydrates:

Carbohydrates gives us the major part of energy that we need to live, and grow healthy. Every part of our body uses them for energy; without carbohydrates, we couldn't survive.

There are two types of carbohydrates; simple and complex.

Simple carbohydrates are also called single sugars and they are found in milk, fruits and refined sugar (sweets, soda, processed food). Our body digests them quickly and easy. The complex carbohydrates are also called starches can be found in brown rice, grains, cereals, bread, pasta and seeds. Complex carbohydrates are healthier than simple carbohydrates because they give stability to the sugar levels and, in the most cases, also provides us fibre and vitamins. The body digest them more slowly .

Fats

Fat is an important part of a healthy diet.

There are three types of fat:

Unsaturated fats are found in plants and fish and is mostly liquid at room temperatura. Fish and seeds also provides us Omega-3, wich is essencial for our health.

Saturated fats are found in milk, meat and processed food like junk food. Is mostly solid at room temperature. They make our bad cholesterol levels grow so they are not good for our health and body

Proteins

Proteins give our body with the building blocks it needs to grow. They also maintain and replace body tissue, such as muscles, bones, blood, and the immune system.

These building blocks are called amino acids. The human body can produce some of those amino acids but some others can only be found in some foods. There are 12 essential amino acids, food that gives us all of them are called complete proteins. If we eat too much proteins, we can have health problems because our liver and kidneys have to work extra hard to process all the extra protein. Foods that give us all the amino acids are called complete proteins; milk, fish and meat are two examples.

The best sources of protein are poultry, fish, eggs, low fat dairy products, nuts, seeds, and legumes like beans and lentils.

Vitamins

Vitamins are substances that are found in foods we eat. Your body needs them to work properly, so you grow strong and healthy. There are different types of vitamins

Vitamin A is important for vision, bone growth, reproduction and regulating the immune system. Some foods that include it are potatoes, pumpkins, carrots, spinach, etc.

Vitamin B is essential for cell metabolism, supporting the immune and nervous system, and skin and muscle tone. We can find it in cereals, meat, dairy products and fruits.

Vitamin C is needed for a strong immune system and healthy gums, teeth, bones and cartilage. Good sources are peppers, kiwi, strawberries, broccoli, pineapple, oranges, mangoes, tomato and cauliflower

Minerals

Minerals help your body grow and stay healthy. The body uses minerals to perform many different functions — from building strong bones to transmitting nerve impulses. Some minerals are even used to make hormones or maintain a normal heartbeat. There are different types:

Iron is needed to carry oxygen in our bodies and it is also important for a strong immune system. Good sources of iron are spinach, lentils, beans, and red meat.

Magnesium is essential for strong bones, and proper muscle and nerve cell function. We can find it in spinach, broccoli, lettuce, sunflower and sesame seeds.

Calcium is essential to maintain strong bones and is needed for muscles to work. We can find it in dairy products, juices, soy products, green vegetables, and seaweed.

Activity 1. Lots of nutrients!

Answer the following questions:

1. How many types of nutrients can we find in our food?
2. Which are the names of the nutrients?
3. Why do we need carbohydrates for?
4. How many types of carbohydrates are there?
5. Where can we find carbohydrates?
6. How proteins help our body?
7. Where can we find proteins?

8. How many types of vitamins do you know about? Can you name them?

9. How vitamin C helps our body?

10. Where can we find vitamin B? And A?

11. Why do we need fats?

12. Which is the unhealthiest type of fat?

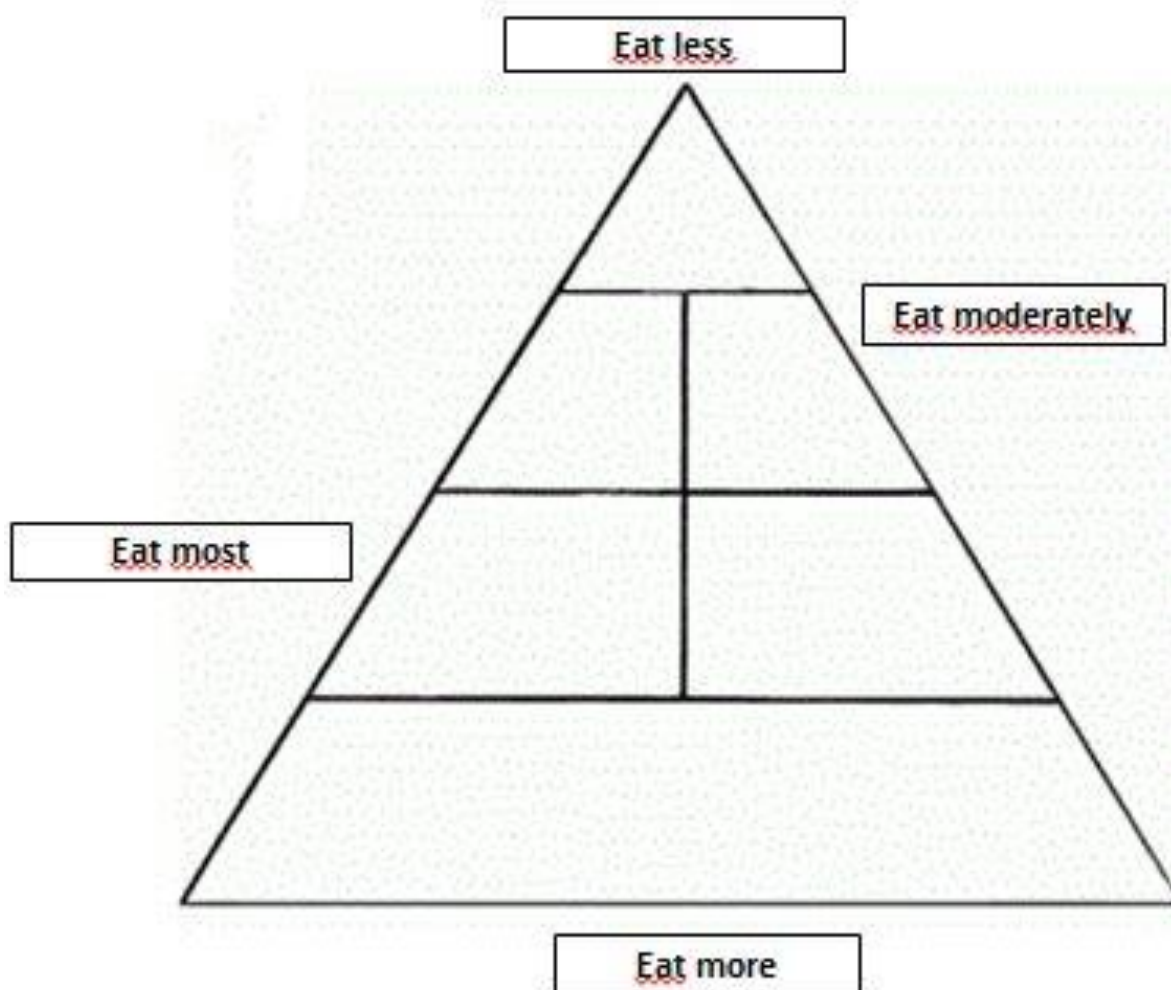
13. Where can we find Omega-3?

14. Which foods provides us with Zinc?

15. Which mineral is needed to carry oxygen in our body? Why do we need Calcium for?

Activity 2. The food pyramid.

Complete the pyramid below with different food groups. You can add drawings of the food.



ANEXO II

Anexo 2: Tablas de observación.

1. Tabla de observación para el profesor.

Alumno

	1	2	3	4	5
Participation					
Comprehension					
Content					
Attitude					

Notes:

2. Tabla de autoevaluación para el alumno.

Name _____

Number _____

	1	2	3	4	5
I understood the things we talked about in					

class					
I found interesting today's topic.					
I paid attention to the class.					
My behavior was good during the class.					

Notes:

3. Tabla de coevaluación para los grupos.

Name _____ Number _____

	1	2	3	4	5
I participated with my classmates in the group.					
The group listened to my ideas					
Everyone did their best to complete the activities					
The environment in the group is friendly					

Notes:

